

Jürgen Oelkers

Reformpädagogik im internationalen Vergleich^{)}*

Es ist immer etwas ambitioniert, zumal im Feld der Erziehung, einen „internationalen Vergleich“ anzukündigen. Zwar ist die Reformpädagogik - was immer Herman Nohl dazu gesagt hätte - ein internationales Thema, aber damit nicht schon prädestiniert für einen Vergleich. Vielleicht kann man eine gemeinsame Semantik konstatieren, auch die Rhetorik des „Neuen“ ist ubiquitär und schliesslich findet sich überall die pathetische Sicht des Kindes, aber schon was darunter genau zu verstehen ist, löst unmittelbar Streit aus und ist bis heute hochgradig kontrovers. Historisch reicht die „Kindzentrierung“ von der psychoanalytisch inspirierten Freisetzung der Kreativität über die Selbstentwicklung der Intelligenz bis hin zur sensualistischen Ordnung des Geistes. Die verschiedenen Ansätze legen ganz unterschiedliche Konzepte für die Praxis nahe.

Nun kann man sicherlich die Wege der psychoanalytischen Reformpädagogik vergleichen, auch sind die Spuren Piagets und Montessoris international nachweisbar, aber das ist noch kein Vergleich der Reformpädagogik einzelner Länder, sondern eine Rezeptionsgeschichte verschiedener Autoren mit unterschiedlicher Dauer und Reichweite. Allein das zu unternehmen wäre schwierig, weil Freud ohne die späte Triebtheorie und die damit verknüpfte Kulturkritik pädagogisiert wurde, Piaget als Pädagoge wenig originell war und Montessori auf die Reformpädagogik einen Alleinvertretungsanspruch erhob. Es ist auch sehr die Frage, ob das Thema „Reformpädagogik“ über singuläre Namen erschlossen werden kann, auf die man wie gebannt starrt, eine Methode, bei der man bekanntlich nicht viel erfährt.

Der Begriff „Reformpädagogik“ ist nicht genau definiert und wird höchst vielfältig gebraucht. Man kann darunter eine spezifische Form der öffentlichen Reflexion über Erziehung und Bildung verstehen, eine *Sprache* im Blick auf eine *Praxis*. Genauer: Die Sprache der Reform bezieht sich auf ganz unterschiedliche Projekte, die mehr oder weniger erfolgreich waren. Damit sage ich auch, dass reformpädagogische Projekte scheitern konnten. Als öffentliche Reflexion ist „Reformpädagogik“ eng verzahnt mit der Entwicklung der modernen Schule seit Mitte des 19. Jahrhunderts. Oft wird das Gegenteil angenommen, nämlich ein Gegensatz von staatlichen Schulen und reformpädagogischen Experimenten. Das eine erscheint als „erstarrt“ und das andere als „innovativ“, ein Dual, das bis heute die Wahrnehmung regiert.

Aber neuartige Schul- und Unterrichtsformen entstanden nicht nur in Opposition zur staatlichen Schule, sondern vor allem aus deren eigenen Erfahrungen. Die Entwicklung war nicht sprunghaft, sondern eher kontinuierlich, wobei reformpädagogische Ansätze wie in

^{*)} Vortrag auf der Tagung „Deutsche und tschechoslowakische reformpädagogische Bildungs- und Erziehungskonzepte während der Zwischenkriegszeit in der Tschechoslowakei“ am 19. Juni 2008 in der Technischen Universität Liberec.

Deutschland die „Arbeitsschule“ in ganz unterschiedlicher Weise Beachtung fanden. Ein einheitliches Modell für die Staatsschule ist dabei nie entstanden. Umgekehrt muss die allmähliche Verstaatlichung der Schule im 19. Jahrhundert als der Basisprozess der gesamten Reform verstanden werden. Um 1850 bestanden in den meisten europäischen Städten marktähnliche Systeme der Höheren Bildung, die erst durch die Regie des Staates aufgelöst wurden. Mitte des 19. Jahrhunderts existierten in den Vereinigten Staaten mehr als 6000 private Akademien für die weiterführende Bildung, die Bildungsstatistik des Jahres 1879 zeigt etwa, dass 73.3% der eingeschriebenen Schüler im Sekundarbereich private Schulen besuchten. Erst danach begann der Aufbau der öffentlichen High Schools.¹

Wichtige praktische Impulse sowie massgebliche Theorien der Reformpädagogik stammen aus den Vereinigten Staaten. Im 19. und frühen 20. Jahrhundert war hier das Labor für die weit reichenden Prozesse der gesellschaftlichen Modernisierung, in denen sich die heutige Schule und mit ihr die verschiedenen Sichtweisen der „Reformpädagogik“ allmählich herausgebildet haben. Mehr als mit einem ohnehin waghalsigen Vergleich zwischen nicht-vergleichbaren Ländern erhält man hier einen Eindruck, was Reformpädagogik in praktischer Hinsicht war und wo die Grenzen angenommen werden müssen. Ich korrigiere daher meinen Titel: Es wird nicht wirklich um einen Vergleich gehen, sondern um eine Analyse anhand überwiegend amerikanischer Beispiele.

Die amerikanische Bezeichnung für Reformpädagogik lautet bekanntlich *progressive education*, die bis heute diskutiert wird und noch immer heftige Kontroversen auslöst (Hayes 2006). Von dem Streit der Prinzipien muss die Praxis unterschieden werden. Die Praxis der progressiven Erziehung hat viele Facetten. Anders als die Prinzipien kann man sie nicht in einen bequemen Gegensatz auflösen und im Blick auf zwei gegensätzliche Lager politisieren. „Praxis“ heisst auch nicht, dass man von einer sauberen Aufreihung von prinzipiell gleichen Schulen ausgehen könnte. Vielmehr sind alle Schulen individuell und unterscheiden sich auch dann, wenn sie die gleichen Grundsätze reklamieren. Auch hier ist die Rhetorik von der Praxis zu unterscheiden. Und anders als Diane Ravitch (2000) annimmt, war die Praxis kein Fehlschlag von Anfang an.

Im Folgenden werde ich mit einigen Beispielen von privaten Schulgründungen beginnen. Die Beispiele stehen für akademische Milieus und deren progressiven Einstellungen zur Erziehung, von denen die Reformdiskussion in den öffentlichen Medien nachhaltig geprägt war (1). Danach werde ich darstellen, wie die progressive Pädagogik die staatlichen Schulen erreicht und was sie dort bewirkt oder auch nicht bewirkt hat (2). Der Prozess kennt auch intelligente Aussenseiter, auf die ich am Schluss zu sprechen komme. Diese Aussenseiter sind die wirklichen Internationalisten, auch weil sie ein „freies“ und so national ungebundenes Kind vor Augen hatten (3).

1. *Private Schulgründungen*

Die vermutlich erste progressive Schule geht auf ein Projekt mit acht Arbeiterkindern in New York zurück. 1877 entstand zunächst ein Nursery Service, an den sich ein Jahr später ein freier Kindergarten für Arme anschloss; 1880 wurde eine kostenlose Elementarschule

¹ Im Jahre 1900 betrug der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die an privaten High Schools eingeschrieben waren, nur noch 7.6%.

eröffnet. Der Gründer war Felix Adler,² Sohn einer jüdischen Auswandererfamilie aus Deutschland. Adler hatte mit 23 Jahren eine Professur für Hebräisch und orientalische Literatur an der Cornell University inne, die er wegen „gefährlicher Neigungen“ aufgeben musste. In einem Vortrag über die Zukunft des Judentums vertrat er die These, dass alle Religionen in Ethik verwandelt werden müssten, also selbst keine Berechtigung mehr hätten. Adler gründete 1876 die *New York Society for Ethical Culture*, aus der eine internationale Bewegung zur Sozialreform hervorging.

Die Bewegung war eine der ersten Trägergruppen der nationalen und internationalen Reformpädagogik. Friedrich Wilhelm Förster ist der bekannteste deutsche Pädagoge, der der Ethischen Gesellschaft³ nahe stand. Die Gründung einer neuartigen Schule sei Teil einer „practical benevolence“, sagte Adler zum fünfjährigen Gründungstag der Gesellschaft im Mai 1880. „Our ethical school is the nucleus of our strength; there is the cement that holds us together.“ Der moderne Klassenkampf, erwachsen aus den Bedingungen der Industriearbeit, führe nicht weiter. Aus „Kampf“ müsse *Hilfe* werden.

„It is not the tendency of our principles to array class against class, but rather to make class aid class“ (New York Times May 10, 1880).

Die Schule in New York hiess daher anfänglich „Workingsman’s School“, aus der 1890 die *Ethical Culture School* hervorging, die erst jetzt Schulgeld erhob und zuvor von der Ethischen Gesellschaft finanziert wurde. Die Schule existiert bis heute.⁴ Ihre Anfänge sind in der Geschichte der amerikanischen Reformpädagogik immer wieder hervorgehoben worden, weil sie typische Züge trägt, nämlich

- Lernen an der Erfahrung,
- Integration der Handarbeit in das Curriculum,
- starke Gewichtung musischer Erziehung
- Individualisierung des Unterrichts.

Die Schule basierte auf der Idee, dass praktische Arbeit und induktives Lernen bessere Methoden der Erziehung seien als herkömmlicher Unterricht. Daher gehörten Fächer wie „nature study“, „drama“ oder „arts and crafts“ zum Angebot. Hier entstanden auch die ersten naturwissenschaftlichen Schullabore und Werkstätten, später kam eine Open Air School auf dem Dach des Gebäudes hinzu und früh gab es auch Lerngruppen für die Eltern. 1892 hatte die Schule bereits einen Extrakurs für Arbeitsunterricht eingerichtet (manual labor) (New York Times June 4, 1892). Von 1905 an führte die Schule auch einen schulpsychologischen Dienst.⁵

² Felix Adler (1851-1933) stammte aus Alzey. Seine Familie wanderte in die Vereinigten Staaten aus, als er sechs Jahre alt war. Er promovierte an der Universität Heidelberg und erhielt 1874 die Professur an der Cornell University. Für seine Gründung, die *New York Society für Ethical Culture*, richtete er eine eigene Sonntagsschule ein und konzipierte ein pädagogisches Programm. 1902 erhielt Adler eine Professur für politische und soziale Ethik an der Columbia University, die er bis zu seinem Tode innehatte. 1904 wurde er Chairman des National Child Labor Committee, das die Kinderarbeit bekämpfte.

³ Die Deutsche Gesellschaft für Ethische Kultur wurde 1892 in Berlin gegründet. Förster berichtet über seine Aktivitäten in der Gesellschaft in seinen Memoiren (Förster 1953).

⁴ Der Besuch der Ethical Culture Fieldston School kostet heute \$30.440 jährlich. Die Schule besuchen 1.200 Schülerinnen und Schüler, die von rund 400 Lehrkräften unterrichtet werden. Ein Drittel der Schüler erhalten Stipendien. Die Schule ist nicht mehr mit der Ethical Culture Society assoziiert.

⁵ Von 1905 bis 1936 war Anna Gillingham (1878-1964) als Schulpsychologin an der Ethical Culture School tätig. Sie entwickelte zusammen mit dem Neurologen Samuel Torrey Orton (1879-1948) ein spezielles Verfahren zum Lesenlernen, den „Orton-Gillingham- Ansatz“. Der Ansatz basiert auf der Annahme multisensorieller Lernprozesse und wurde nach langen Versuchsjahren 1946 veröffentlicht.

Felix Adler sucht man in der heutigen Literatur vergeblich, er gilt nicht als „Reformpädagoge“, obwohl er Lebensreform mit neuen Formen der Erziehung verband und als Sozialreformer internationales Ansehen erlangte. Seine Grundidee war das „new age“ der ethischen Kultur, das die „alten“ Lehren der Religion ablösen würde (Adler 1880, S. 63ff.). Gegen deren Bittschriften des ewigen Lebens wehrt sich der „modern view of life“ (ebd., S. 71), der im Zeitalter der Naturwissenschaften nach einer säkularen Form der Ethik suchen muss.⁶ Das wird mit zwei Sätzen so gefasst:

„The new ideal is progressive. Whatever we have achieved, it tells us there are larger achievements yet beyond“ (ebd., S. 75).

Das Gebäude der Ethical Culture School befand sich bis 1904 in der 54. Strasse, also mitten in Manhattan und nahe dem Broadway. 1894 spricht die New York Times von einer „experimental school“, die rund 400 Schüler von drei bis dreissig Jahren besuchten. Einmal im Jahr bot sich die Gelegenheit für eine öffentliche Inspektion, an der auch viele hundert Lehrkräfte staatlicher Schulen teilnahmen, die eine Musterschule sehen wollten (New York Times February 23, 1894). Das galt auch im Blick auf die Integration behinderter Kinder. Der Superintendent der verschiedenen Schulen der amerikanischen Societies for Ethical Culture, Maximilian Groszman, war später einer der führenden amerikanischen Sonderpädagogen.⁷ Er berichtet über seine Erfahrungen in den Schulen in seinem Buch *The Career of the Child* (Groszman 1911).

Einer der curricularen Durchbrüche entstand 1904 aus einer Kooperation zwischen dem Schulleiter der Ethical Culture School, Frank Manny,⁸ und seinem Lehrer für Geographie und Nature Studies. Dessen Name war Lewis Hine,⁹ er unterrichtete seit 1901 an der Schule und experimentierte seit diesem Jahr mit dem neuen Medium der Kamera. Aus diesem Interesse heraus entstand das erste Programm für Fotografieunterricht an einer amerikanischen Schule. Die Kamera war ein ganz neuer Weg des entdeckenden Lernens, den keine Schule zuvor ausprobiert hatte. Hine wurde 1907 der Fotograf des National Child Labor Committee. Seine Bilder prägten die Diskussion zur Abschaffung der Kinderarbeit wie keine zweiten.

Die Normalform der amerikanischen Schule zu Beginn des 20. Jahrhunderts war von solchen Reformen weit entfernt. Prinzipien der progressiven Pädagogik, die im Anschluss an Francis Parker einen „kindzentrierten“ Unterricht empfahlen, waren zu Beginn des 20. Jahrhunderts noch weitgehend unbekannt oder allenfalls ein Medienereignis. Drill und Rote-Learning waren weit verbreitet, und bis zum Ersten Weltkrieg gab es nur wenige Versuche, den Unterricht in Richtung der Kindzentrierung zu verändern. Manche dieser Versuche waren Universitätsschulen wie die Elementarschule der Universität von Missouri, die seit 1905 von

⁶ Die oberste Regel der Ethik, die Adler (1918, ch. VII) vorschlägt, lautet so: *Act so as to Elicit the Best in Others and Thereby in Thy Self.*

⁷ Maxilian Paul Eugen Groszman (1855-1922) stammte aus Brieg (heute Brzeg) in Oberschlesien. Er gründete 1900 das *Herbert Hall Institute for Atypical Children* in Plainfield, N.Y. Groszman war auch erster Pädagogischer Direktor der 1910 gegründeten National Association for the Study and Education of Exceptional Children. 1917 erschien Groszmans Buch *The Exceptional Child.*

⁸ Frank E. Manny war Professor für Pädagogik an der State Normal School in Chicago, bevor er an die Ethical Culture Schule berufen wurde.

⁹ Lewis Hine (1874-1940) studierte Soziologie an der Universität von Chicago und an der Columbia University in New York. Neben seiner Tätigkeit als Lehrer an der Ethical Culture School arbeitete er freiberuflich als Fotograf für sozialreformerische Zeitschriften wie *The Survey*. In den zwanziger Jahren war er auch für das amerikanische Rote Kreuz tätig. Bekannt sind seine Aufnahmen von Ellis Island und dem Empire State Building.

Junius L. Meriam geleitet wurde.¹⁰ Andere waren kleine Privatschulen wie die *Cottage School*¹¹ in Riverside, Illinois, einem Vorort von Chicago, oder die *Little School in the Woods* in Greenwich, Connecticut.

Während und nach dem Ersten Weltkrieg wurden in den Vereinigten Staaten zahlreiche Schulen gegründet, die der „progressiven Pädagogik“ nahe standen. Diese Pädagogik nahm dadurch überhaupt erst konkrete Gestalt an; was sie ausmacht, wurde an der Praxis abgelesen und war keine Geburt der Theorie. Die Sprache der „neuen Erziehung“ wurde mit Versuchen stabilisiert, die nicht koordiniert waren und erst allmählich eigene Gestalt annahmen. Neue Schulen entstanden im 19. Jahrhundert an vielen Orten, „progressiv“ wurden sie durch eine an der Praxis gewonnenen Pädagogik, die eine politische Richtung einschlug, nämlich sich an den Emanzipationsbewegungen des Jahrhunderts orientierte.

Die genaue Zahl der Schulen ist schwer zu ermitteln und hängt sehr davon ab, wie der Begriff „progressiv“ gebraucht wird. Oft waren diese Schulen klein und nicht selten scheiterten sie auch oder gaben ihre Prinzipien auf, weil sich die Nachfrage änderte. Die Schulen haben unterschiedliche Geschichten und Begründungsakte, gemeinsam ist vielen von ihnen die Nähe zu akademischen Milieus, in denen progressive Prinzipien vertreten wurden und die Lebensform bestimmten. John und Alice Deweys „Laboratory School“ in Chicago ist dafür typisch und fand nicht wenige Nachahmer.

Mein erstes Beispiel ist die Shady Hill School in Cambridge, Massachusetts, die 1915 als „cooperative open-air school“ gegründet wurde und die bis heute besteht. Die Bewegung der „open-air school“ ist heute weitgehend vergessen. In Deutschland hiessen die Schulen „Freiluftschulen“, deren Zweck zunächst rein medizinisch begründet war. Die Schulgebäude hatten offene Fensterfronten und einen freien Zugang ins Umfeld, oft lagen diese Schulen am Waldrand, die Klassenzimmer hatten eine grosszügige Durchlüftung, so dass immer für frische Luft gesorgt war. Die Idee stammte aus Deutschland und war ursprünglich für kranke Kinder gedacht. Daraus entwickelte sich in den Vereinigten Staaten eine Bewegung, die gesunde Schulen für alle Kinder forderte. Oft war damit auch Unterricht im Freien verbunden.

Die Shady Hill School war ein Harvard-Produkt. Ihr Gründer, der Philosoph William Ernest Hocking,¹² lehrte an der Harvard University. Die Schule war zunächst eine Art Nachbarschaftstreffen, das von Hocking, einigen seiner Kollegen und ihren Frauen organisiert wurde. Der Ort war in den ersten Jahren der Vorbau im Haus der Hockings. Die öffentlichen Schulen galten als schlecht und die Kinder sollten Unterricht erhalten, der sie ermutigt und

¹⁰ Junius Lathrop Meriam (1872-1960) wurde 1904 als Professor für Pädagogik an der Universität von Missouri berufen. Er arbeitete zuvor als Schulleiter und war in der Lehrerbildung tätig. 1902 graduierte er in Harvard University und 1905 promovierte er an der Columbia University. Meriam leitete die von ihm 1905 gegründete Elementarschule bis 1924. Die Schule wurde von der Universität unterhalten und galt als Vorzeigeobjekt. Meriam wechselte 1924 an die Universität von Kalifornien nach Los Angeles und blieb dort bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1943.

¹¹ Queenie Ferry Coonley (1874-1958) hatte die Schule für ihre Tochter Elizabeth und deren Freunde gegründet. Ort war das von Frank Lloyd Wright gebaute Avery Coolney Houes in Riverside. Auf dem Anwesen stand eine Steinhütte, daher erhielt die Schule ihren Namen. Sie bestand bis 1915, als die Tochter an die Francis Parker High School nach Chicago wechselte.

¹² William Ernest Hocking (1873-1966) stammte aus Cleveland. Er arbeitete zunächst als Kartograf und Illustrator, bevor er von 1894 an das Iowa State College of Agriculture and Mechanic Arts besuchte. Danach war er vier Jahre lang Lehrer für Wirtschaftsmathematik. Von Herbst 1899 studierte er in Harvard. 1902/1903 verbrachte er ein Studienjahr in Deutschland. Er war dort der erste amerikanische Student des Philosophen Edmund Husserl (1859-1938). 1904 promovierte Hocking in Harvard. Ein Jahr später heiratete er Agnes O'Reilly, die Schule wurde wegen der gemeinsamen Kinder gegründet. Hocking lehrte seit 1914 Philosophie an der Harvard University.

nicht ständig frustriert. In den ersten beiden Jahren unterrichteten die Eltern selbst nach progressiven Prinzipien, also ohne Textbücher und anhand originaler Erfahrungen so, dass Kinder immer an die frische Luft kamen. 1917 bezog die Schule ein festes Quartier und 1918 wurde der Name Shady Hill School gefunden.

An eine grössere Schulorganisation wurde zunächst gar nicht gedacht. Das änderte sich 1921, als die erste Leiterin berufen wurde, die Anglistin Katherine Taylor,¹³ die die Schule bis 1949 führte. Sie hatte die Francis-Parker School in Chicago besucht, die vor dem Ersten Weltkrieg als führende progressive Schule der Vereinigten Staaten galt und der Universität von Chicago angeschlossen war. John Deweys „Laboratory School“ ging 1904 in diese Schule auf. Katherine Taylor war von 1916 bis zu ihrem Wechsel nach Cambridge Mitglied des Kollegiums der Francis-Parker School. Das Beispiel zeigt, wie sehr akademische Milieus die Ausbreitung progressiver Prinzipien der Erziehung begünstigt haben.¹⁴

In San Diego, California, wurde 1912 ein direkter Ableger der Francis-Parker School gegründet. Die Schule war von Anfang an ein dezidiertes Projekt, also keine Variante von Home-Schooling (Mintzer Lichtman 1993). Gründer der Schule waren der Architekt William Templeton Johnson¹⁵ und seine Frau Clara Sturges Johnson.¹⁶ Ihre Nichten hatten die Schule in Chicago besucht, deren Prinzipien so nach Kalifornien kamen. Auch hier war das Motiv für die Gründung eine gute Erziehung für die eigenen Kinder. San Diego hatte zu diesem Zeitpunkt 40.000 Einwohner, die Stadt wuchs schnell und hatte Bedarf für eine progressive Privatschule. Sie wurde offiziell am 31. Dezember 1912 eröffnet, begann mit 30 Schülern und entwickelte sich rasch. Die erste Prinzipalin der Schule von 1914 bis 1920 war Adele Outcalt, die als Adele Meyer nach Kalifornien kam und sich auch als Malerin einen Namen machte.¹⁷

Die Oak Lane Country Day School in Cheltenham bei Philadelphia wurde 1916 gegründet, wiederum aus einem akademischen Milieu heraus, nämlich der Penn University of Philadelphia. Die Treuhänder der privaten Schule standen alle der Universität nahe und gehörten prominenten Familien Philadelphias an. Der erste Leiter des Board of Trustees der Schule war der berühmte Orientalist Morris Jastrow Jr., der in Penn lehrte, und eines der Mitglieder des Board war Lessing J. Rosenwald, Miteigentümer und langjähriger Präsident des Versandhauses Sears, Roebuck and Company. In diesem Sinne war das wohlhabende Bürgertum Träger und Mäzen der progressiven Pädagogik.

¹³ Katherine Taylor (1888-1979) stammte aus Hartford in Connecticut. Sie besuchte die dortige Elementarschule und wechselte dann in den Sekundarschullehrgang der Francis-Parker-School in Chicago. Taylor studierte nach ihrem Abschluss am Vassar College sowie an der University of Michigan. Sie war von 1913 an Lehrerin für Englisch am Vassar College und wechselte 1916 an die Francis-Parker-School. Katherine Taylor war eine international bekannte Pädagogin, die etwa von 1949 an das Child Care Project für den Wiederaufbau in Deutschland leitete.

¹⁴ 1947 hatte die Schule 350 Schülerinnen und Schüler. Zu diesem Zeitpunkt galt sie als eine der führenden privaten Elementarschulen der Vereinigten Staaten (Time Magazine Monday, February 10, 1947)

¹⁵ William Templeton Johnson (1877-1957) stammte aus Staten Island in New York. Er studierte von 1908 an in New York und Paris. 1912 kam er nach San Diego und begann seine Tätigkeit als Architekt. Er entwarf neben Geschäftsbauten 1921 die La Jolla Public Library und 1932 das Museum of Natural History in Balboa Park.

¹⁶ Clara Delafield Sturges (geb. 1878), die jüngste Tochter des Chicagoer Bankiers George Sturges, heiratete William Templeton Johnson im Jahre 1905. Das Paar hatte vier Kinder, die alle in San Diego die Francis-Parker-School besuchten. Die Ehe wurde später geschieden.

¹⁷ Adele Outcalt (geborene Meyer) (1873-1964) stammte aus Deutschland. Sie hatte an der Columbia University studiert und unterrichtete zuvor an der Polytechnic High School von Los Angeles. Nach ihrer Tätigkeit an der Francis-Parker-School war sie Leiterin der Garfield Elementary School in San Diego. Die erste Ausstellung ihrer Bilder fand 1927 in der San Diego FA Gallery statt.

Der erste Leiter der Schule, Francis Marion Garver, war später Professor für Elementarpädagogik an der Universität von Philadelphia. Die Schule wurde im April 1931 Universitätsschule mit dem Auftrag, die progressiven Methoden der Erziehung zu testen und weiter zu entwickeln. Heute ist die Oak Lane School wieder eine private Elementarschule. Gegründet wurde sie als sozial übergreifendes Experiment, das Kindern aller Rassen und Schichten offen stehen sollte. 1921 wurde Francis Mitchell Froelicher¹⁸ Leiter der Schule, auch er vertrat kindzentrierte Lernmethoden und schaffte es, dass so bekannte Pädagogen wie John Dewey dem Beirat der Schule angehörten.

Nicht alle Versuche glückten. Ein gescheitertes Experiment stellte die Moraine Park School in Dayton, Ohio dar. Sie wurde 1917 gegründet, aber im Schuljahr 1926/1927 aus Geldmangel wieder geschlossen. Das war durchaus kein Einzelfall, es handelt sich bei den Beispielen durchgehend um Privatschulen, die oft mühsam finanziert werden mussten. In diesem Fall war das Schulgeld mässig, weil Schüler auch aus unteren sozialen Schichten gewonnen werden sollten. Daher waren zur Finanzierung Mäzene nötig. Das Gebäude der Moraine Park School etwa war ein Geschenk von Charles Kettering,¹⁹ ein bekannter Ingenieur, der später Leiter der Forschungsabteilung von General Motors werden sollte. Die Schule war zunächst eine Jungenschule, die aber aufgrund der Nachfrage sehr schnell ko-edukativ wurde.

Der Unterricht sollte lebensdienlich sein und „mastery of the arts of life“ vermitteln, also mehr als nur Buchwissen. Dazu dienten der Projektunterricht und das praktische Lernen. Die Schülerinnen und Schüler engagierten sich in den Unternehmen von Dayton, erprobten Formen der Selbstregierung und entwickelten kommunale Projekte, die der Stadtplanung zugute kamen. Eine Besonderheit der Schule war, dass die Eltern monatliche Rückmeldungen über den Lernstand ihrer Kinder erhielten. Der „Report of Progress“ umfasste zehn Tätigkeitsfelder, darunter auch klassische Schulfächer wie Mathematik oder Sprachen, die mit progressiven Methoden unterrichtet wurden. Die Schule ging ein, weil ein hauptsächlicher Mäzen 1926 die Unterstützung einstellte.

Wieder anders war die Park School in Baltimore. Sie wurde 1912 als nicht-religiöse Privatschule gegründet und besteht bis heute. Gründer waren der Zürcher Immigrant Hans Froelicher, Deutschlehrer und Professor am privaten Goucher College in Baltimore,²⁰ der Anwalt Eli Frank und der Journalist Louis H. Levin, alle drei jüdischen Glaubens. Die Schule sollte für jüdische Kinder geöffnet werden, die keine anderen Privatschulen besuchen konnten. Erster Leiter der Schule war Eugene Smith, der die Schule nach progressiven Prinzipien des Lernens ausrichtete. Unterricht im Freien war ebenso üblich wie Handarbeit oder Arbeit in Gruppen. Lernen wird als Selbsttätigkeit verstanden, dem der Unterricht zu dienen hat.

¹⁸ Francis Mitchell Froelicher leitete die Schule bis 1927 und wechselte dann an die Fountain Valley School in Colorado, ebenfalls eine progressive Schule, die Froelicher gründete und zwanzig Jahre lang leitete. Froelicher war auch Präsident der Progressive Education Association of America.

¹⁹ Charles F. Kettering (1876-1958) studierte Elektrotechnik an der Ohio State University. Er war danach als Lehrer tätig und gründete die Dayton Engineering Laboratories für die sich rasch entwickelnde Autoindustrie. Kettering war von 1920 an für 27 Jahre Leiter der Forschungsabteilung von General Motors. Kettering meldete mehr als 300 U.S. Patente an, darunter den ersten automatischen Anlasser für Automobile, der 1912 zuerst in den Cadillac eingebaut wurde

²⁰ Das College wurde 1885 als Mädchenschule von dem Methodistenprediger und ehemaligen Geschäftsmann John Frederick Goucher (1845-1922) gegründet und von 1890 an auch geleitet. Erst 1986 wurde das College ko-edukativ. Hans Froelicher kam 1888 nach Baltimore und war verheiratet mit der Quäkerin Frances Mitchell. Frances Mitchell Froelicher ist ihr Sohn. Beide Eltern waren am Goucher College tätig, der Vater als Leiter der Abteilung für Deutsch. Kurz vor seinem Tod (1930) diente Hans Froelicher auch als Präsident des College.

Der Ausdruck „progressiv“ bezeichnete also sehr verschiedene Verhältnisse, die lediglich in bestimmten Prinzipien übereinstimmten. Der Ausdruck wurde bewusst gewählt, um ein Signalwort zur Verfügung zu haben, das gleichermassen auf Idealismus und Fortschritt verweist. „Progressive education“ sollte als Vorwärtsbewegung in Richtung mehr Freiheit verstanden werden, in der sich eine neue Haltung gegenüber Kindern und Jugendlichen ausdrückt (Cobb 1929). Der Schriftsteller und politische Aktivist Scott Nearing²¹ sprach 1915 vom „progressive educational movement of the day“, aber erst nach dem Krieg kann wirklich von einer grösseren Bewegung gesprochen werden.

Manche dieser Gründungen waren kurzlebige Experimente, andere überlebten in gutem Zustand bis heute. Es handelte sich um Privatschulen, die auf besonderen pädagogischen Konzepten beruhten und sich auf ein linkes, akademisches Publikum einstellten, also auf einen kleinen Markt. Nur hier konnten radikale Alternativen angeboten und unterhalten werden. Die grosse Nachfrage lag woanders. Der Zensus von 1920 für New York hielt fest, dass trotz starken Wachstums in den öffentlichen Schulen von Manhattan nur knapp 500 Schülerinnen und Schüler mehr eingeschrieben waren als zehn Jahre zuvor. Dagegen war die Zahl derjenigen, die *katholische* Schulen besuchten, im gleichen Zeitraum um 30.000 gestiegen.

Die New York Times berichtete am 11. Juni 1920, dass die Anzahl der Privatschulen in der Stadt New York sprunghaft angestiegen sei. Die Zahl der Schüler insgesamt hatte um elf Prozent zugenommen, die öffentlichen Schulen in Manhattan waren überfüllt, sie galten zudem als unsauber und schlecht. In den anderen Bezirken der Stadt stieg die Zahl der Schülerinnen und Schüler beträchtlich an, weil es kaum Alternativen gab. Die Privatschulen konzentrierten sich auf Manhattan, wo 1920 mehr als zwei Millionen Menschen lebten. Vor diesem Hintergrund müssen die progressiven Schulen in New York gesehen werden. Sie stellten ein kleines Segment dar, dem hohe öffentliche Aufmerksamkeit zuteil wurde. Wirkliche Alternativen zum staatlichen System waren sie nie.

Gründungen von Schulen der „neuen Erziehung“ gab es nicht nur in den Vereinigten Staaten und auch nicht allein in den westlichen Ländern, sondern in allen Industriegesellschaften, einschliesslich Japan, den Städten Südamerikas und der jungen Sowjetunion. Überall wurden ähnliche Prinzipien diskutiert und mit örtlichen Versuchen ausprobiert. Es gab verschiedene Trägergruppen und Unterstützungsorganisationen, aber nur in den Vereinigten Staaten standen hinter solchen Gründungen Mäzene, stellten die Medien der Grossstädte publizistische Unterstützung bereit und entwickelte sich eine breitere Bewegung, die nicht lediglich den Status einer winzigen Minderheit hatte. Und nur in den Vereinigten Staaten war die „progressive Pädagogik“ mehr als die Philosophie von privaten Schulunternehmern.

²¹ Scott Nearing (1883-1983) stammte aus Morris Run im westlichen Pennsylvania. Er studierte Soziologie und Ökonomie. Zu Beginn des Ersten Weltkriegs war Nearing Ökonomieprofessor an der University of Pennsylvania, die ihn aufgrund seiner Äusserungen gegen die Kinderarbeit entliess. Nearing wechselte danach an die Universität von Toledo, die er am 9. März 1917 verliess. Er fühlte sich an der Ausübung seiner Professur behindert. Der Grund war die Kritik an seinen Analysen zum amerikanischen Kriegsbeitrag, für den er vor allem ökonomische Gründe geltend machte. Nearing wurde danach ein bekannter politischer Schriftsteller und einer der ersten aktiven Umweltschützer in den Vereinigten Staaten. Er und seine Frau Helen Knothe Nearing (1905-1995) zogen 1932 auf eine alte Farm am Fusse des Stratton Mountain in der Nähe von Jamaica, Vermont. Auf der „Forest Farm“ wollten beide ein unabhängiges Leben in der Natur führen, autark und fernab der amerikanischen Zivilisation. Das Modell der „Forest Farm“, die 1952 nach Maine umzog, wurde berühmt und war ein Vorbild für die Hippie-Bewegung der sechziger Jahre.

Die Gründung alternativer Schulen wurde von grosser Skepsis seitens der Lehrkräfte sowie der Lehrerverbände begleitet. Schulen, die sich „modern“ nennen und kindzentriert arbeiten würden, hätten nur einen Effekt, sie würden die Leistungsstandards senken. Das schrieb der Leiter der Tome School in Port Deposit, Maryland, am 4. Februar 1917 in der New York Times. Wer davon ausgehe, den Unterricht „einfach, leicht und interessant“ zu machen, ruiniere das Leistungsverhalten der Schüler. Das heutige Curriculum der Sekundarschule, einschliesslich der klassischen Sprachen, verlange harte Arbeit, und genau davon, einhergehend mit hohen Anforderungen, hänge der Erfolg des Unterrichts ab. Formuliert wird das so:

„Hard work is a great character builder, and there is every reason to believe that continued mental effort is a great mind builder“
(New York Times February 4, 1917).

Der Verfasser, Thomas Stockham Baker,²² kam regelmässig in der einflussreichsten Zeitung der Ostküste zu Wort. Er leitete eine private Schule, die zur Vorbereitung auf das College gedacht war, also eine Art Gymnasium. Es handelte sich um eine Schule für Jungen, die der Millionär Jacob Tome 1894 gegründet hatte.²³ Die Schule südlich von New York war 1894 eröffnet worden und führte einen Kindergarten sowie drei Stufen bis zur zwölften Klasse. Das Curriculum hatte klassische Sprachen als Schwerpunkt, dazu Englisch, moderne Fremdsprachen und Naturwissenschaften. Die Schule sollte direkt auf akademische Studien vorbereiten und war so das Gegenteil der Schulen, die sich an Bedürfnissen der Kinder orientierten. Dieser scharfe Gegensatz von „progressiv“ und „akademisch“ besteht bis heute.

Wie erreichte dann aber die progressive Pädagogik die Staatsschule? Diese Frage wird mich in einem zweiten Teil beschäftigen. Sie ist auch interessant im Hinblick auf Probleme der Implementation. Schulreform heisst immer einen Weg zu finden, wie Hindernisse überwunden werden können. In diesem Fall muss eine grösstenteils ablehnende Lehrerschaft vorausgesetzt werden, die auch gewerkschaftlich zunächst nicht hinter der progressiven Pädagogik stand. Umso mehr stellt sich die Frage, wie die staatlichen Schulen gewonnen wurden und wie gross die Verbreitung der progressiven Ansätze tatsächlich war.

2. Die progressive Pädagogik in der Staatsschule

Ein Indikator ist das Verhalten der Medien. Am 31. Oktober 1938 veröffentlichte das Time Magazine unter dem Titel *Progressives' Progress* einen Bericht über den Stand der Entwicklung der progressiven Pädagogik seit dem Ersten Weltkrieg. Es war die Titelgeschichte, was für Erziehungsfragen ungewöhnlich ist. Auf dem Titelbild der Ausgabe erschien Frederick Lovatt Redefer, der damals 33jährige Sekretär der Progressive Education

²² Thomas Stockham Baker (1871-1939) stammte aus Aberdeen in Maryland. Er studierte an der Johns Hopkins University in Baltimore und schloss dort 1895 mit dem Doktorat ab. Er hatte auch in Leipzig studiert und war nach der Promotion zehn Jahre Deutschlektor an der Johns Hopkins University. 1909 wurde Baker Direktor der Tome Schule und blieb in diesem Amt bis 1919. Er ging danach an das Carnegie Institute of Technology in Pittsburgh und wurde 1922 dessen zweiter Präsident.

²³ Jacob Tome (1810-1898) hinterliess nach seinem Tod die Summe von drei Millionen Dollar für die Schule. Mit diesem Vermögen existiert die Schule bis heute. Tome war trotz fehlender Ausbildung selbst Lehrer gewesen und machte sein Vermögen mit Eisenbahn- und Bankgeschäften. Er liess sich 1839 in Port Deposit nieder und war massgeblich an der Entwicklung der kleinen Gemeinde beteiligt.

Association (PEA).²⁴ Die Gesellschaft stand im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses, wie sich nicht nur an diesem Artikel ablesen lässt. Aus den Ansätzen am Rande des Bildungssystems war eine pädagogische Bewegung geworden, die sich nicht länger als Marginalie betrachten liess.

Finanziert wurde die PEA durch Mitgliedsbeiträge und Spenden. Die Zeitschrift der PEA, *Progressive Education*, war nie kostendeckend. Daher waren zum Unterhalt der Gesellschaft immer Geldgeber notwendig. Eine wichtige Mäzenin war die Tochter des Agrarfabrikanten Dexter Mason Ferry,²⁵ Queene Ferry Coonley, die die Bewegung massgeblich unterstützte. Geld wurde auch durch Regionalkonferenzen mit den „outstanding educators of the time“ erwirtschaftet (The Progressive Education Association 1975, S 28). Schliesslich beteiligten sich Stiftungen wie die Carnegie Foundation an der Finanzierung alternativer Schulen. Allein das Rockefeller General Education Board sprach einen Beitrag von mehreren Millionen Dollar, der auf fünf Jahre verteilt der Schulentwicklung zugute kam.

Der Anlass für die Titelgeschichte von Time Magazine war ein Pamphlet gegen die PEA, das im April 1938 erschienen war. Verfasser war William Chandler Bagley,²⁶ Professor am Teachers College der Columbia University, dem akademischen Zentrum der amerikanischen Reformpädagogik. Bagley führte eine Gruppe von Kritikern an, die sich „Essentialisten“ nannte. Der Name sollte darauf hinweisen, dass es in der Schule um essentielle Standards des Unterrichts gehe, nicht um die Freiheit des Kindes oder um seine Kreativität. Der Streit um Standards war schon älter, und er flammte immer wieder auf, weil zwei gegensätzliche Prinzipien zur Diskussion standen. Die jeweiligen Parteien akzeptierten die Erfahrungen der anderen Seite nicht, sondern bekämpften sie.

Time Magazine hielt fest, dass der Anlass des Manifests die Ausbreitung der progressiven Pädagogik sei, die von den konservativen Kreisen als gefährlich empfunden werde. Vor dem Krieg gehörten nur einige wenige Schulen zur progressiven Pädagogik, nach dem Krieg wurde vor allem die Privatschulszene in den Grossstädten beeinflusst und seit einigen Jahren hätten auch grössere öffentliche Schulsysteme wie in Denver, San Francisco, New York oder Detroit progressive Methoden übernommen. Das trifft zu, obwohl der genaue Prozess bislang nur sehr punktuell untersucht worden ist (wie Ravitch 1986). Aber die Beispiele zeigen, dass erst in den dreissiger Jahren bestimmte Schuldistrikte für die Methoden der Reformpädagogik geöffnet wurden.

Auch wenn von den mehr als eine Million Lehrkräften in den Vereinigten Staaten nur etwa 10.500 Mitglieder der PEA seien, schrieb Time Magazine, so müsse doch von einer pädagogischen Bewegung ausgegangen werden, weil sich die Ideen rasch ausbreiteten. „We are no longer a rebel group“, wird Sekretär Redefer zitiert, und hier knüpfte auch Bagley (1938) an. Sein Argument ist bis heute diskursprägend: Wenn die curricularen Standards des Unterrichts zugunsten der Kindzentrierung preisgegeben werden, dann drohe der

²⁴ Frederick L. Redefer (1905-1976) unterrichtete für ein Jahr an der progressiven Oak Lane Country Day School in Philadelphia und war danach als Superintendent der Schulen von Glencoe, Illinois tätig. Später wurde er Professor for Higher Education an der School of Education der New York University. Redefer leitete die PEA von 1932 bis 1944.

²⁵ Dexter Mason Ferry (1835-1907) gründete 1856 die Saatgutfirma Gardner, Ferry&Curch, aus der die D.M. Ferry&Co mit Sitz in Detroit entstand.

²⁶ William Chandler Bagley (1874-1946) unterrichtete seit 1895 an verschiedenen Schulen, studierte dann an der Universität von Wisconsin in Madison und promovierte 1900 an der Cornell University. Nach verschiedenen akademischen Positionen wurde er 1917 an das Teachers College berufen. Hier lehrte er bis zu seiner Emeritierung im Jahre 1940.

amerikanischen Bildung eine Verweichlichung und ein Qualitätsverlust, der nicht wieder gut zu machen sei.

Time antwortete darauf trocken, dass nicht zwei Pädagogen übereinstimmen würden, wenn man sie fragt, was „progressive education“ sei. Auch wird darauf verwiesen, dass schon Rousseau ein Advokat der „child centered school“ gewesen sei und dass die erste Schule nicht in Chicago entstanden sei, sondern mit der Ethical Culture School in New York. Aber der Wandel wird ernst genommen, der progressiven Pädagogik wird tatsächlich zuerkannt, die Schule verändert zu haben, was mit folgendem Bild näher gefasst wird:

„Today in a typical Progressive school, children call their teachers by their first names, treat them as friends instead of masters. In place of fixed desks and seats are chairs, workbenches. Instead of textbooks, pupils use newspapers, magazines, reference books, observation trips. Instead of studying subjects in separate capsules, as reading, spelling, arithmetic, they have projects... In a Progressive School, children also spend their time dancing, singing, making musical instruments, telling stories. Instead of doing calisthenics, they play games. Result of all this is that a modern Progressive school is noisy, apparently chaotic, but pupils are too busy to be naughty. When they are naughty or sulky, they are sent not to a be-furred principal but to a psychiatrist, who tries to find out what is wrong at home.“²⁷

Ein Meilenstein dieser Entwicklung sei die Schule von Helen Parkhurst in Manhattan gewesen sowie die von Carleton Washburne nach dem Ersten Weltkrieg durchgeführte progressive Reform des Schulbezirks von Winnetka in Illinois. Auch wenn die Dalton-Schule nicht mehr nach dem Dalton-Plan arbeite und die Reformen in Winnetka schon länger zurück liegen, so seien doch neue Projekte entstanden, die den „Progress der Progressiven“ anzeigen und die Beachtung finden sollten.

Genannt werden die von Paul J. Misner²⁸ reorganisierten Schulen der Stadt Glencoe in Illinois, denen es gelungen sei, den Unterricht eng mit dem Alltagsleben der Kinder zu verbinden. Dafür wurde ein Community Education Center entwickelt, das die Schule mit der Gemeinde verband. Misner reformierte auch die Zusammenarbeit mit den Eltern, etwa durch Richtlinien, wie die Erziehungsarbeit der Schulen unterstützt werden kann (Misner 1938). Eltern werden als „Partner“ verstanden, für die Schulen einen besonderen Service bereitstellen müssen (Misner/LaCrosse 1946). Generell sollten sich Schulen auf die Bedürfnisse ihrer Abnehmer beziehen, Misner (1950) nannte das die „in-service education“ für die demokratische Gesellschaft. Erziehung sollte kommunal und nicht gesamtstaatlich verstanden werden.

Time verwies 1938 auch auf Superintendent Alexander Stoddard in Denver, der das Curriculum der dortigen High School radikal verändert habe.²⁹ Statt einzelner Fächer wird ein

²⁷ Time Magazine, Monday, October 31, 1938.

²⁸ Paul James Misner (1898-1982) war von 1935 bis 1965 Superintendent der öffentlichen Schulen in Glencoe. Danach war er im Education Department der Western Michigan University in Kalamazoo tätig.

²⁹ Alexander Jerry Stoddard (1889-1965) stammte aus Nebraska und begann mit sechzehn Jahren an einer Prärienschule zu unterrichten. Er besuchte 1909 das Peru State College für ein Jahr, um eine Lehrerlizenz zu erwerben. Danach war er Superintendent in einer kleinen Gemeinde im Madison County im nördlichen Nebraska. Er studierte zwei Jahre Jura und übernahm 1917 das Amt des Superintendents von Beatrice in Nebraska, damals eine Stadt von fast 10.000 Einwohnern. Hier entwickelte er bis 1922 Grundlagen einer Reformpolitik, die ihn im ganzen Land bekannt machen sollten. Stoddard wird nochmals am 12. Juli 1954 im Time Magazine erwähnt, nunmehr als Superintendent der Schulen von Los Angeles. Dorthin war er 1948

„core curriculum“ unterrichtet, gelernt werden Schlüsselthemen wie „modern living“, nicht in sich geschlossene Domänen wie Mathematik, Geschichte oder Physik. Auch hier ist der Lebensbezug grundlegend. Textbücher wurden durch Leitlinien für Projekte ersetzt, mit denen der Schulraum geöffnet wurde. Die Schülerinnen und Schüler erkundeten Fabriken, die Läden der Hauptstrasse, Gebäude der Behörden, Polizeistationen oder auch die Bibliotheken der Stadt (Time Magazine December, 12 1938). Nunmehr war die progressive Pädagogik in der Mitte der Staatsschule angekommen.

Stoddard hatte sein Reformmodell zuvor in Bronxville, einem wohlhabenden Vorort von New York, ausprobiert. Danach wurde er Superintendent in Schenectady, New York, und in Providence, Rhode Island. In Denver war er von 1937 bis 1939 tätig. Hier setzte er einen Bildungsrat ein, der aus gewählten Vertretern verschiedener Organisationen bestand. Die Bandbreite reichte von den Elternvereinen bis zu den Lehrgewerkschaften, die alle eine Art runden Tisch bildeten. Die Reform des Curriculums für die High School war nur eine der zahlreichen Reformmassnahmen, die im Konsens durchgesetzt wurden. Lernen aus Textbüchern wurde durch Projektarbeit ersetzt, die Hausaufgabenpraxis wurde überprüft und die Klassengrösse gesenkt. Neue demokratische Schulprogramme entstanden, die von aktiver Beteiligung ausgingen.

Eine Bezugsgrösse dieser Reformen war der offizielle Report *The Purposes of Education in American Democracy*, der 1938 von der Educational Policies Commission veröffentlicht worden war. Die Kommission vereinte Vertreter der NEA sowie der American Association of School Administrators, also das pädagogische Establishment. Der Kommissionsbericht berief sich auf John Dewey und seine Idee, dass die Erziehungsziele in der demokratischen Lebensform eines Volkes verankert sein müssen. Die Schule müsse auf das ausgerichtet sein, was „democratic process“ genannt wird (The Purposes 1938, ch. 2). Das schliesst Selbstverwirklichung, Pflege der menschlichen Beziehungen, wirtschaftliche Effizienz und zivile Verantwortung mit ein. All das sind für das Komitee ausdrücklich Ziele der amerikanischen Erziehung und nicht nur der progressiven Pädagogik.

Die Reformen von Denver zogen viele Besucher an und wurden von den Medien mit grosser Sympathie begleitet.³⁰ Die Ergebnisse der verschiedenen Projekte wurden evaluiert. J. Wayne Wrightstone³¹ von der Ohio University führte in den dreissiger Jahren eine der ersten Vergleichsuntersuchungen durch, die die These vertrat, dass die Schüler in progressiven Schulen solchen in traditionellen im Leistungsbereich überlegen seien. Auch anschauliche Moralerziehung war angesagt: Die Lincoln Schule in Manhattan, die elitär und progressiv war, liess 1937 ihre Oberschicht-Schüler Kohleminen, Stahlwerke und Farmen besuchen, um die Arbeitswelt kennenzulernen. Die Erfahrungen wurden im Unterricht ausgewertet. Die Ergebnisse waren im Blick auf moralische Haltungen wiederum positiv. Im „so-school

berufen worden. Stoddard ging nach seinem Rückzug aus Beatrice nach New York, erhielt Lehraufträge am Teachers College der Columbia University und promovierte schliesslich am Rhode Island College of Education. Nach seiner Tätigkeit in Denver war er Superintendent in Philadelphia. Am 12. Juni 1940 wurde er mit der Ehrendoktorwürde der University of Pennsylvania ausgezeichnet. Es war eine von vielen Ehrungen.

³⁰ So Time Magazine vom 12. Dezember 1938. Das Magazin berichtet auch, dass Stoddard in Denver einen Fünfjahresvertrag unterschrieben hatte, der ihm ein Jahresgehalt von \$12.500 garantierte.

³¹ Jacob Wayne Wrightstone (1904-1986) hatte 1933 an der Columbia University promoviert. Er war als Psychologe und Schulevaluator zunächst am Teachers College tätig und wurde dann an die Ohio State University berufen. Er war hier Mitarbeiter von Ralph W Tyler (1902-1994), einem der Pioniere der Schulleistungsmessung. Tyler leitet die berühmte Eight-Year-Study, die von 1933 bis 1941 dauerte und die die Effekte von Schulen mit einem traditionellen und einem progressiven Curriculum nachweisen sollte. Wrightstone kehrte 1940 nach New York zurück und war unter anderem im Office of Educational Research der Stadt New York tätig,

experiment“ wurde schliesslich nachgewiesen, dass Absolventen progressiver Schulen, die ohne Prüfung zu einem College zugelassen werden, leicht besser sind als Absolventen anderer Schulen, die eine Prüfung bestehen müssen.

Die Stadt New York ist auch der Schauplatz, an dem am Besten der Einfluss der Bildungspolitik auf die Schulentwicklung aufgezeigt werden kann. Unmittelbar vor dem Ersten Weltkrieg stiegen die Schülerzahlen in New York steil an, zugleich nahm die Zahl derer, die die Schule regelmässig besuchten, ab. Das School Board von New York suchte nach Wegen, den Schulbesuch attraktiver zu gestalten und zugleich die Ressourcen effizienter einzusetzen. Eine Möglichkeit war der so genannte „Gary-Plan“, den der Superintendent der Schulen von Gary, William Wirt,³² entwickelt hatte. Gary im Bundesstaat Indiana ist eine Reissbrettstadt, die von 1906 an für U.S. Steel gebaut oder besser aus dem Boden gestampft wurde. Innerhalb eines Jahres wurden mehr als hundert Millionen Dollar in ein Stück Land investiert, das vorher nur aus Sanddünen bestand.

Die neue Stadt verdankte ihren Namen Elbert H. Gary, der 1901 verschiedene Stahlfirmen zum Konzern U.S. Steel verschmolzen hatte. William Wirt wurde 1907 als Superintendent berufen und blieb bis 1934 in diesem Amt. Auf Wirt geht die Idee zurück, dass nicht die Lehrkräfte die Klassen aufsuchen, sondern umgekehrt die Klassen die Lehrkräfte. Diese Idee prägt die amerikanische Schule bis heute, sie basiert auf Überlegungen zur Effizienz des Einsatzes der Ressourcen. Die Schülerinnen und Schüler suchen in wechselnden Gruppen Klassenräume auf, in denen die Lehrkräfte Unterricht anbieten. Die einzelnen Schulfächer werden in Departemente aufgeteilt und die Schüler müssen nach Plan den Raum wechseln.

- Das erlaube, so Wirt, eine weit bessere Bewirtschaftung der Räume in den Schulgebäuden,
- zudem könne das Lernen rationalisiert werden,
- weil die Lehrkräfte ein- und denselben Unterricht für wechselnde Klassen anbieten (Wirt 1911).
- Die Schule hiess daher inoffiziell „Platoon-School“ - Schule eines militärischen Zuges.

In New York führte dieses System zu einer politischen Krise. Wirt hatte 1915 der New York Times gesagt, dass es bei der Schulreform vor allem darauf ankomme, die zur Verfügung stehende Lernzeit besser zu nutzen. Gegenwärtig, so Wirt, werde das Schulkind den Tag über nur sehr unzureichend beschäftigt.

„The average time that a child is occupied in the schools on each day of the 356 days of the year is two and a half hours. Our plan is to keep children more fully occupied during the day in play, in work with the hand, and with religious instruction“
(New York Times October 23, 1915).

³² William Albert Wirt (1874-1938) stammte aus der kleinen Gemeinde Markle im nördlichen Indiana, die um 1900 keine 700 Einwohner zählte. Hier besuchte Wirt die Primarschule und ging dann später in die High School im nahe gelegenen Bluffton. Nach dem Abschluss besuchte Wirt die private DePauw-University in Greencastle, Indiana. Er schloss hier 1898 im Fach Political Science ab, unterrichtete aber bereits zuvor an verschiedenen Schulen. Von 1899 bis 1907 war Wirt Superintendent der Schulen von Bluffton, bevor er nach Gary berufen wurde. 1934 veröffentlichte Wirt ein Pamphlet gegen Roosevelts „New Deal“, das nationale Beachtung fand und als konservatives Manifest verstanden wurde.

Wenn also die Lernanlässe regelmässig wechseln und nicht nur Unterricht in einem Raum für eine Klasse erteilt wird, dann kann auch in überfüllten Schulen wie in New York ein Ziel erreicht werden, das zu einem politischen Slogan wurde:

„A seat for every child.“

Politiker in New York fanden Gefallen am Gary-Plan, der in zwei Elementarschulen³³ implementiert wurde. Eine Variante des Plans bezog sich auf vorgezogene Berufslehren. In der siebten und achten Klasse wurden nach dem Modell der ständig wechselnden Klassen Kurse für berufliche Fähigkeiten angeboten.

In seinen Berichten für die Jahre 1916 und 1917 teilte der Superintendent der Schulen von New York, William H. Maxwell, allerdings mit, dass beide Varianten nicht die erhofften Effekte erzielt hätten. Im Leistungsbereich hätten die traditionellen Schulen klar besser abgeschnitten, und gegen das neue System sei eine Opposition erwachsen, wie er sie noch nie erlebt habe (Maxwell 1917, S. 50f.).

Die Opposition war so heftig, dass zum ersten Male auch Schulklassen auf die Strasse gingen und praktisch alle Elternverbände dagegen waren. Es entstand eine eigene „Anti-Gary-League“, die sich insbesondere gegen den Plan wandte, in öffentlichen Schulen Religionsunterricht zuzulassen, wie dies Wirt angekündigt hatte (Mohl 1972). Bürgermeister John Hylan³⁴ musste während der Wahlkampagne 1917 zusagen, dass alle Versuche mit dem Gary-System eingestellt werden würden. Hauptträger der Opposition waren auch die Einwandererfamilien vom Lower East Side, viele von ihnen jüdischer Herkunft, die sich für die Kinder eine starke akademische Bildung nach europäischem Vorbild wünschten. „Amerikanisierung“ war für sie nicht Vorbereitung auf die Industriearbeit, sondern Beherrschung der englischen Sprache und Literatur.

Gegen die Opposition konnte das System der rationalen Bewirtschaftung nicht durchgesetzt werden. Die New Yorker Presse setzte sich massiv für die Opposition ein und auch die Gewerkschaften kritisierten den neuen Typus von Verschulung mit dem Verdacht, dass die grossen Monopole wie U.S. Steel die öffentlichen Schulen steuern wollten. Es war das erste Mal, dass Schulreform zu einem so kontroversen Thema wurde und sich die Opposition durchsetzte. Die Politik reagierte: Im Mai 1921 verstand Bürgermeister Hylan den Slogan „A Seat for Every Child“ nicht mehr auf der Linie des Gary-Plans, sondern so, dass die Stadt New York für ausreichende Neubauten sorgen müsse und nicht einfach nur eine bessere Raumbewirtschaftung anstreben dürfe (New York Times May, 26 1921).³⁵

Dem Erfolg der Platoon-Schools in den amerikanischen Städten tat diese Episode zunächst keinen Abbruch. Der Plan ist in der Stadt Bluffton im Norden Indianas, wo Wirt zuerst tätig war, von 1900 an implementiert worden. 1925 entstand die National Platoon School Association, die für eine öffentliche Kampagne sorgte und damit in vielen Schulen auch Erfolg hatte. 1927 wurde die Zeitschrift *Platoon School* gegründet. Im Jahr 1925 arbeiteten 632 Schulen in 126 Städten nach dem Gary-Plan, 1929 waren es 1.068 Schulen in 168 Städten. Zu diesem Zeitpunkt wurden etwa 730.000 Schülerinnen und Schüler nach dem

³³ Das waren die Public School No. 45 unter der Leitung von Angelo Patri und die Public School 89 unter der Leitung von Alice Ritter.

³⁴ John Francis Hylan (1868-1936) war von 1918 bis 1925 Bürgermeister von New York. Er war ursprünglich Lokomotivführer und studierte später Recht. Als Anwalt gehörte er der städtischen Sektion der Demokratischen Partei an. Seine Kampagne 1917 unterstützte die Hearst-Presse.

³⁵ Rede vor der Interborough Association of Women Teachers am 25. Mai 1921 im Hotel Waldorf-Astoria.

Verfahren unterrichtet, das ist die grösste Zahl, die ein einzelnes reformpädagogisches Konzept je erreichte (Case 1931, S. 23ff.).

Was der Chicagoer Schulpädagoge John Franklin Bobbitt³⁶ 1912 *The Elimination of Waste in Education* nannte, war für viele Schulverwaltungen ein durchschlagendes Argument. Die Zeit sollte genau eingeteilt werden, die eine Hälfte des Tages würde für „regular studies“ zur Verfügung stehen, die andere für „special interests“, für beide würden am Morgen wie am Nachmittag Lernperioden von je neunzig Minuten zur Verfügung stehen. Die Schüler besuchen in wechselnden Gruppen die Klassenräume. Der Unterricht in den besonderen Interessen wie Werken, Laborarbeit oder Spiel wird in zwei Teile von je 45 Minuten aufgeteilt, weil hier das Angebot grösser sein müsse (Bobbitt 1911/1912, S. 261ff.). Bobbitt forderte auch die Öffnung der Schulen an den Wochenenden, um die Räume für freiwillige Lernarbeit nutzen zu können (ebd., S. 263).

Bei genauerem Hinsehen waren die Erfolge aber keineswegs überwältigend. In St. Paul, der Hauptstadt von Minnesota, wurde das Platoon-System im Herbst 1919 eingeführt, fünf Jahre später arbeiteten achtzehn Schulen mit der neuen Organisation. Die Leistungen aller Schülerinnen und Schüler wurden zu diesem Zeitpunkt bereits getestet. Die Schulen mit dem Platoon-System waren durchgehend unter dem Leistungsdurchschnitt (Hartwell 1925), was viele Ursachen haben konnte, aber die Propaganda des überlegenen Systems in Frage stellte. Ein Komitee in Detroit stellte im Sommer 1924 keine grossen Unterschiede fest, konnte also weder die Vorwürfe gegen das Platoon-System noch die Vorteile bestätigen (Mirel 1999, S. 74ff.).

Eine Untersuchung der Schulen in der Stadt Gary hatte bereits 1919 massive Schwächen in den schulischen Kernfächern zu Tage gefördert (Courtis 1919).³⁷ Am Ende war die Opposition der Lehrkräfte gegen das System der Zeitbewirtschaftung stärker als die Macht der Verwaltung (Callahan 1962, S. 145f.). In den dreissiger Jahren des 20. Jahrhunderts erlebte die Bewegung massive Einbrüche. Soweit mit der Stundenplangestaltung Vorteile verbunden waren, wurden sie adaptiert. Die Grundidee aber, eine Zeiteffizienz wie in einer Fabrik zu erreichen, wurde nie realisiert. Das Beispiel zeigt auch, dass sich in mehr als zwanzig Jahren Versuchsphase und vergleichsweise grosser Verbreitung die primär ökonomischen Argumente *nicht* durchsetzen konnten.

Die Gary-Schools wurden zeitgenössisch als Teil der Reformpädagogik angesehen. Sie zählten zu den *Schools of To-Morrow*, die John und Evelyn Dewey 1915 beschrieben und zu einem Kanon stilisiert hatten. Nicht dazu gezählt wurden Schulen mit einem stark abweichenden politischen Verständnis, die die Freiheit des Kindes in den Mittelpunkt stellten. Die Trägergruppen dieser Schulen waren *für* progressive Pädagogik, aber *gegen* die amerikanische Demokratie und den Kapitalismus. Das ist insofern paradox, als nur die Demokratie solche Schulen zulies und sie nicht unter ein staatliches Verbot stellte. Damit werde ich mich abschliessend beschäftigen.

3. *Aussenseiter und Internationalisten*

³⁶ John Franklin Bobbitt (1876-1956) stammte aus der Gemeinde English im Crawford County (Indiana). Sein Vater war Lehrer und Superintendent der Schulen von Crawford County. Der Sohn wurde ebenfalls Lehrer und war von 1903 bis 1907 Dozent an der Philippine Normal School in Manila. 1909 promovierte John Franklin Bobbitt an der Clark University und wurde danach an die Universität von Chicago berufen.

³⁷ Der Psychologe Stuart A. Courtis (1874-1969) war Supervisor an der Forschungsabteilung der Detroit Public Schools. Er wurde 1914 Efficiency Agent für die Schulentwicklung in Detroit.

Es ist heute nur noch wenig bekannt, dass es im 19. Jahrhundert anarchistische Bewegungen gab, deren Ziel es war, den Staat abzuschaffen und freie Selbstverwaltung einzuführen. Noch weniger bekannt ist, dass sich mit diesen Bewegungen radikale Schul- und Erziehungskonzepte verbanden, die auch praktisch erprobt wurden. Es gab eine regelrechte anarchistische Pädagogik, die international ausgerichtet war und in deren Mittelpunkt die Idee der Freiheit stand. Daher spricht man auch von libertärer Pädagogik. Das Zentrum des Anarchismus war wiederum die Stadt New York. Hier gab es die meisten Gruppen und die spektakulärsten politischen Aktionen.

Ein wichtiger Bezugspunkt der libertären Pädagogik waren die Erziehungsschriften Leo Tolstois.³⁸ Eine erste französische Ausgabe erschien 1888 in Paris unter dem Titel *La liberté de l'école*.³⁹ Auf „Tolstoi éducateur“ wurde in der frankophonen Diskussion danach ständig verwiesen,⁴⁰ nachdem schon Mitte des 19. Jahrhunderts Theorien der „natürlichen“ und so der „anti-autoritären“ Erziehung diskutiert worden waren, die inspiriert wurden von Ideen des Sozialismus und so der Egalität auch der Kinder. Praktische Versuche gab es vor allem in den Siedlungsbewegungen des amerikanischen Kontinents, oft waren die neu gegründeten Kolonien auch Laboratorien einer veränderten Erziehung.

In der linken Literatur spielte die Freiheit des Kindes eine zunehmend wichtigere Rolle, einhergehend mit den Emanzipationsbewegungen des 19. Jahrhunderts. In diesem Rahmen war die neue, freie Erziehung ein internationales Thema, das in allen entwickelten Industriegesellschaften öffentlich diskutiert wurde und intellektuelle Aufmerksamkeit erhielt. Freiheit und Emanzipation in der Erziehung waren dann nicht mehr nur eine Angelegenheit neuer Formen des Unterrichts, sondern der alternativen Praxis und so der Lebensformen. Schule und Leben sollten sich im Kern nicht unterscheiden, diese Idee der aufgelösten Grenzen wurde zu einem Hauptanliegen der linken Reformpädagogik in Europa und den Vereinigten Staaten.

La liberté par l'enseignement war der Titel einer Broschüre, die 1898 in Paris erschien und die drei programmatische Autoren hatte, neben Leo Tolstoi die beiden bekannten Anarchisten Louise Michel⁴¹ und Elisée Reclus.⁴² Beide waren am Aufstand der *Commune*

³⁸ Genauer: Rezipiert wurden die Schriften Tolstois, die im Umkreis der Schule von Jasnaja Poljana zwischen 1859 und 1862 entstanden. Tolstois religiöse Wendung auch in der Erziehung wird ebenso wenig registriert wie seine ABC-Bücher für die russische Staatsschule (Beresneva 2008).

³⁹ In Deutschland erschienen Tolstois pädagogische Schriften erst 1907, im Rahmen der von dem Berliner Slawisten und Übersetzer Raphael Löwenfeld (1854-1910) für Eugen Diederich besorgten Werkausgabe. Löwenfeld arbeitete als Volksbildner in Berlin, er leitete unter anderem den Volksunterhaltung Verlag und war der erste Biograph Tolstois (Crane 1998). Die erste französische Gesamtausgabe der pädagogischen Schriften erschien 1905, also in etwa zeitgleich mit der deutschen Ausgabe (Tolstoi 1907).

⁴⁰ Bis Filloux (1996). Vgl. für die angelsächsische Rezeption Murphy (1992).

⁴¹ Louise Michel (1830-1905) kam zwischen 1855 und 1857 als Lehrerin nach Paris. Neben dem Unterricht schrieb sie Gedichte und verfasste gesellschaftskritische Artikel in den oppositionellen Zeitungen der französischen Hauptstadt. Die Liebe zu dem 16 Jahre jüngeren Théophile Ferré (1846-1871), den sie im Oktober 1870 kennenlernte, veränderte ihr Leben. Beide kämpften auf den Barrikaden der *Commune*, Louise Michel als Präsidentin des *Club de la Justice du Paix*, Ferré als Präsident des *Club Petot*, die beide „Clubs de la révolution“ genannt wurden. Ferré wurde von der Geheimpolizei festgenommen, zum Tode verurteilt und am 28. November 1871 erschossen. Nach dem Scheitern der *Commune* wurde Louise Michel am 16. Dezember 1871 zur Deportation verurteilt und zunächst im Zentralgefängnis der Haute Marne festgesetzt. 1873 wurde sie nach Neu-Kaledonien deportiert und kam dort am 10. Dezember 1873 an. Sie blieb in Neu-Kaledonien bis zu ihrer triumphalen Rückkehr nach Paris, die die Amnestie der Verurteilten der *Commune* 1880 ermöglichte. 1881 nahm Louise Michel am Anarchisten-Kongress in London teil. Sie kehrte dorthin 1890 zurück, nachdem sie 1883 zu einer langjährigen Haftstrafe verurteilt worden war. In den letzten Jahren ihres Lebens war sie eine gefeierte

1871 in Paris beteiligt gewesen und wurden nach der Niederschlagung des Aufstandes in das französische Neukaledonien mitten im Pazifik verbannt. Louise Michel war Lehrerin, sie kehrte erst 1880 nach Paris zurück, stand wegen ihrer ungebrochen anarchistischen Einstellungen unter ständiger Beobachtung der Polizei und verbrachte mehrere Jahre in Einzelhaft. Der Geograph Reclus emigrierte in die Schweiz. Hier schrieb er einen Aufruf „über die Zukunft unserer Kinder“, der zu einem Manifest freiheitlicher Erziehung wurde. Nicht zuletzt dieses Manifest begründete den Ruf von Reclus, der zu einem einflussreichen Verfechter einer libertären Gesellschaft ohne Staat und Bürokratie wurde.

Der Ausdruck „éducation nouvelle“ tauchte vermutlich zum ersten Male im Umkreis der Pariser *Commune* auf. Louise Michel berichtet in ihren 1886 veröffentlichten *mémoires*, dass am 26. März 1871 in der Ecole Turgot in Paris⁴³ ein Manifest unterzeichnet wurde, in dem Delegierte der *Société l'éducation nouvelle* die grundlegende Reform der öffentlichen Schule und des Unterrichts forderten.

- Jegliche Form von Religion müsse aus der Schule verbannt werden,
- alle Schulen müssten allen Schülern offen stehen, unabhängig von ihrer sozialen Herkunft oder des Glaubensbekenntnisses ihrer Eltern,
- der Unterricht müsse auf wissenschaftlichen Grundlagen basieren und seine Qualität bemesse sich an rationalen Zielsetzungen, also nicht solchen des Glaubens.
- Grundsätzlich haben alle Kinder das Recht, zur Schule zu gehen und eine egalitäre Bildung zu erfahren. Es gibt in der Erziehung für keine gesellschaftliche Gruppe irgendwelche Privilegien.

Zusätzlich heisst es in dem Manifest:

„La société l'éducation nouvelle émet en outre le voeu que l'instruction soit considérée comme un service public de premier ordre qu'en conséquence, elle soit gratuite et complète pour tous les enfants des deux sexes à la seule condition du concours pour les spécialités professionnelles“ (Michel 1886/2002).

Louise Michel wurde am 29. Mai 1830 als uneheliches Kind einer Magd in Vroncourt-la-Côte geboren. Vroncourt ist ein Landsitz in der Nähe von Domrémy, dem Dorf, aus dem Jeanne d'Arc stammte. Louise Michel wurde von den Grosseltern akzeptiert und erhielt in ihrem Haus eine aussergewöhnlich gute Bildung. Höhere Schulen für Mädchen waren erst seit 1850 zugänglich, ohne den gebildeten Grossvater hätte die Geschichte also nie stattfinden

Rednerin innerhalb ganz Europas. Als sie 1905 in Marseille starb, war ihre Beerdigung ein letzter öffentlicher Triumph. (Daten in: *Chronologie da vie de Louise Michel*:

<http://www.ac-creteil.fr/Louise/louise/chrono/chrono.htm>)

⁴² Jean Jacques Elisée Reclus (1830-1905) studierte Geographie unter Karl Ritter an der Universität Berlin. Nach dem erfolgreichen Staatsstreich durch Louis Napoléon am 2. Dezember 1851 verbrachte Reclus die nächsten sechs Jahre in Übersee und kehrte erst 1857 nach Frankreich zurück. Er arbeitete als Geograph und diente in der Nationalgarde während der Belagerung von Paris 1870. Reclus wurde am 5. April 1871 verhaftet und im November des gleichen Jahres auf Lebenszeit verbannt. Aufgrund internationaler Proteste wurde die Verbannung auf zehn Jahre reduziert. Reclus ging auch nicht nach Neu-Kaledonien, sondern zog mit seiner Familie in die Schweiz. In Clarens bei Montreux schrieb er sein geographisches Hauptwerk *La nouvelle géographie universelle, la terre et les hommes* (19 Bände, 1875-1895). 1892 wurde er auf den Lehrstuhl für vergleichende Geographie an die Universität Brüssel berufen. Sein Manifest *An Anarchist on Anarchy* erschien im Mai 1884 im *Contemporary Review* in Boston.

⁴³ Die Schule ist 1835 als école supérieure secondaire gegründet worden. Ihr Standort war die rue neuve Saint-Lorant (heute: rue de Vertbois).

können. Die Geschichte hat auch zu tun mit der Entwicklung der Primarschule und den Emanzipationsmöglichkeiten junger Frauen. 1853 erhielt Louise Michel ein Diplom als „sous-maîtresse“ für die Primarschule, nachdem sie bereits ein Jahr zuvor eine erste freie Schule gegründet hatte.

Zwischen 1852 und 1855 entstanden verschiedene kleine *écoles libres* in der Haute-Marne,⁴⁴ über die nicht sehr viel bekannt ist. Immerhin wissen wir, dass Louise Michel in ihren Schulen als erstes das obligatorische Morgengebet abschaffte. Das Gebet wurde durch die Marseillaise ersetzt, das war in der katholischen Zweiten Republik ein unerhörter Vorgang. Was genau den Unterricht ausmachte und wie freiheitlich er tatsächlich war, ist nicht bekannt; die einschlägigen Akten sind verbrannt oder verschwunden.

1856 wurde Louise Michel Lehrerin in Paris und eröffnete 1865 eine eigene Schule am Montmartre. Während der Commune machte die Presse aus der Lehrerin die „Jeanne d’Arc der Barrikaden“, also eine politische Figur. Tatsächlich agitierte sie öffentlich für gleiche Rechte und gegen die Monarchie, sie war Mitglied in der Pariser Sektion der „Association Internationale des Travailleurs“ (IAA) und war im Oktober 1870 am Marsch auf das Hôtel de Ville von Patis beteiligt. Vor der Commune unterrichtete sie Frauen, die keine Schulbildung hatten. Auch in Neu-Kaledonien war Louise Michel pädagogisch tätig. Sie lernte die Sprache der Einheimischen, gründete Unterrichts- und Theatergruppen und versuchte, freiheitliche Lernformen zu verwirklichen.

Das Thema der Chancengleichheit in der Erziehung hatte der russische Anarchist Michael Bakunin mit vier Essays ins Spiel gebracht, die im Juli und August 1869 in der Genfer Zeitschrift *Egalité* veröffentlicht wurden. Von ihm stammt letztlich die Idee der Gesamtschule, also der integrierten Verschulung aller Kinder der Gesellschaft. Die soziale Herkunft sollte ebenso wenig eine Rolle spielen wie die Religion oder die ethnische Zugehörigkeit. Das Thema hat bis zum Ende des 19. Jahrhunderts viele Schriftsteller fasziniert, die in der einen oder anderen Form den anarchistischen Bewegungen nahe standen. Sie wollten weder eine autoritäre noch eine nationalistische Erziehung und widersprachen dem Recht des Staates, Schulen nach seinen Zwecken zu betreiben.

1894 veröffentlichte der holländische Anarchist Ferdinand Domela Nieuwenhuis⁴⁵ in der Brüsseler Zeitschrift *Société Nouvelle* den Aufsatz *L’école libre*, der wiederum Ideen Tolstois aufgreift und sie für die anarchistischen Bewegungen der Zeit weiter entwickelt. Die „natürliche“ ist immer zugleich die *anti-autoritäre* Erziehung, ein autoritäres Prinzip der Natur wird abgelehnt. Weil Gesellschaft auf Natur zurückgeführt wird, wird auch ein autoritäres Prinzip in der Gesellschaft abgelehnt. Erziehung und Schule müssen um die Freiheit des Kindes herum organisiert werden, sie dürfen keine Fortsetzung des autoritären

⁴⁴ Am 27. September 1852 die freie Schule in Audelancourt, am 3. Dezember 1854 eine analoge Schule in Clefmont und im Oktober 1855 zusammen mit ihrer Freundin Julie Longchamp eine Schule in Milières. Es ist unklar, wie lange diese letzte Schule Bestand hatte, die entsprechenden Akten der *Archives de la Haute Marne* sind am Ende des 19. Jahrhunderts verschwunden. Louise Michel ist 1851 im *Pensionnat de Mme Duval* in Lagny sowie in einem ähnlichen Institut in Chaumont für das brevet d’institutrice vorbereitet worden, das sie 1852 in Versailles erhalten hat. Sie war also diplomierte Primarlehrerin.

⁴⁵ Ferdinand Domela Nieuwenhuis (1846-1919) studierte Theologie und war zunächst lutherischer Priester in Harlingen bei Den Haag. Er gründete 1879 nach seinem Austritt aus der Kirche das erste sozialistische Publikationsorgan der Niederlande. Die Zeitschrift *Recht voor Allen* wurde zum Sprachrohr für den *Socialistischen Bond*. Nieuwenhuis wurde 1886 wegen Beleidigung des Königs verurteilt, aber konnte 1888 als erster Sozialist in die Zweite Kammer des Parlaments gewählt werden. 1897 schied er im Zuge der Gründung der sozialdemokratischen Arbeiterpartei aus dem *Socialistischen Bond* aus und wurde Mitglied der anarchistischen Vereinigung *Vrije Socialist uitgeven*. Der Grund war das Misstrauen gegenüber jeglicher Parteiorganisation und die Option für Freiheit.

Elternhauses mit anderen oder gleichen Mitteln sein (Nieuwenhuis 1894; siehe auch Nieuwenhuis 1900).

Bakunin war 1868 Mitglied der Genfer Sektion der International Workingmen's Association (IWA) oder der First International geworden, die 1864 nach einem Arbeiteraufstand in London gegründet worden war. Die Idee der freien und gleichen Erziehung kam über den Mathematiker Trinidad Soriano aus Sevilla nach Spanien. Sie wurde auf dem stark von Bakunin beeinflussten zweiten nationalen Kongress der IWA im April 1872 in Saragossa vorgestellt und beeinflusste die Entwicklung der Escuela moderna, die Francisco Ferrer 1901 in Barcelona gründen sollte. Sie gilt bekanntlich als das Musterbeispiel der anarchistischen Schulbewegung, wobei in der Rezeption selten die historischen Kontexte beachtet werden.

Francisco Ferrer y Gardia wurde 1859 geboren und stammte aus der Stadt Alella in der Nähe von Barcelona. Mit vierzehn Jahren arbeitete er in einer Mehlfabrik. Er war weitgehend Autodidakt und kam früh mit revolutionären Ideen in Verbindung. Später war er als Revisor der Eisenbahnlinie Barcelona:Cervere tätig. Politisch engagierte er sich für die Spanischen Republikaner, die am 10. Februar 1873 die erste Republik ausgerufen hatten und mit ansehen mussten, wie sie knapp zwei Jahre später von den Monarchisten wieder aufgelöst wurde. Ein Aufstand der Republikaner unter dem General Manuel Villakampa wurde 1886 blutig niedergeschlagen.⁴⁶

Wie viele andere Anhänger Villakampas, so ging auch Ferrer ins Exil nach Frankreich. Erst hier wurde er zum Pädagogen. In Paris traf er den ehemaligen Schulinspektor Paul Robin, der seit 1880 Leiter einer Reformanstalt war, die Jugendliche besuchten. Robin, der einige Monate nach Bakunin ein ähnliches Prinzip der integralen Erziehung entwickelt hatte (Robin 1869), hatte in Paris die von Louise Michel gegründete Schule am Montmartre besucht und wollte deren anti-institutionellen Prinzipien auf dem Lande verwirklichen. Von 1880 an entwickelte er das Waisenhaus Prévost (Orphelinat Prévost) in Cempuis (Oise) zu einem Schulinternat, in dem mit devianten Kindern und Jugendlichen freiheitliche Erziehung zu verwirklichen versucht wurde (Brémand 1992, Baillargeon 2005).

- Der Unterricht galt spontan erzeugten Themen ohne Lehrplan,
- die Schüler lernten und arbeiteten in einer Reihe von Werkstätten (ateliers),
- Lehrbücher wurden nur zur Ergänzung der Beobachtungen der Schüler eingesetzt,
- sie sollten selbst herausfinden und fragend lernen, ohne sich an vorgegebenes Wissen zu halten.

Mit diesem „entdeckenden Lernen“ wurden normale Schulfächer auf neue Weise unterrichtet, ohne dabei die ästhetischen und praktischen Lernfelder zu vernachlässigen. Robin nannte das *éducation intégrale*. Die Schüler wurden wie Gleiche behandelt, die Lehrkräfte hatten keine besondere Autorität, ausgenommen das bessere Argument in einem egalitären Dialog. Wie später in Summerhill herrschte in Cempuis sexuelle Freizügigkeit, was seinerzeit aber Grund und Vorwand war für die Behörden, die Schule von Cempuis zu schliessen.

Nach dem Vorbild von Cempuis gründete Ferrer am 8. September 1901 die *Escuela Moderna* in Barcelona. Die erste laische Schule in Spanien überhaupt war 1885 gegen den

⁴⁶ Manuel Villakampa (1827-1887) wurde zu lebenslanger Haft verurteilt und starb im Gefängnis.

Widerstand von Staat und Kirche gegründet worden, nicht zufällig auch in Katalonien. Fünfzehn Jahre später standen die öffentlichen Schulen noch immer weitgehend unter der Aufsicht der Kirche. Die Gründung von Ferrers Schule war der Beginn einer regelrechten demokratischen Bewegung gegen die kirchliche Schulaufsicht und für die Trennung von Staat und Kirche. Erst jetzt wurden die vereinzelt Kräfte gebündelt und verloren ihre Randstellung. Die Prinzipien der neuen Schule gegen Kirche und Staat gleichermaßen vertrat wesentlich Francisco Ferrer. Die Prinzipien waren die folgenden:

- Es gab keinerlei Belohnungen oder Strafen als Anreize für das Lernen,
- Examen und Fehlermarkierungen waren verpönt,
- praktisches Wissen wurde höher gewertet als theoretisches,
- der Unterricht fand oft in Fabriken, Museen oder auf dem Lande statt,
- die Schule wurde auch von den Eltern genutzt,
- und sie war ein Propagandazentrum für den politischen Kampf.⁴⁷

Bald nach Beginn besuchten 125 Schüler diese Schule. Das Vorbild fand Nachahmer, um 1905 gab es 50 solcher Schulen in ganz Spanien, 1909 waren es 109 Ferrer-Schulen und 308 weitere Schulen, die andere Libertäre gegründet hatten. Am Karfreitag des Jahres 1905 versammelte Ferrer in Barcelona mehr als 1.700 Schülerinnen und Schüler, die für freie Erziehung demonstrierten. Danach schloss die Regierung innerhalb weniger Wochen alle Schulen, Ferrer wurde für ein Jahr in Haft gesetzt, ohne dass dadurch die Verbreitung der freien Schulen aufgehalten werden konnte.

Am 11. Juli 1909 hatte die Regierung in Spanien eine Generalmobilmachung für ihren Krieg in Marokko ausrufen lassen. Daraufhin kam es in Barcelona zu einem spontanen Aufstand. Ein Aufruf zum Generalstreik, verfasst von zwei Anarchisten, trieb Tausende von Arbeitern aus den Fabriken auf die Strasse. Barcelona befand sich eine Woche lang in offenem Aufruhr, die Schienen der Eisenbahnen wurden gesprengt, um Truppenbewegungen zu verhindern, mehr als 80 Kirchen wurden in Brand gesetzt, die Polizei weigerte sich zu schießen, die Massen solidarisierten sich gegen den Staat - vergeblich: Am 31. Juli 1909 fielen die letzten Barrikaden, die Regierung verhängte das Kriegsrecht, mehr als 500 der Aufständischen wurden festgenommen, darunter Ferrer. Obwohl er während des Aufstandes gar nicht in Barcelona war, wurde er als Rädelsführer verurteilt und standrechtlich erschossen.

Nach der Hinrichtung Ferrers entstanden in vielen Ländern, darunter auch in Lausanne (Schweiz), „moderne Schulen“ nach dem Vorbild der *Escuela Moderna*. Die erste amerikanische „modern school“ war die in New York, weitere Gründungen folgten, die eine Art Untergrundgeschichte der „neuen Erziehung“ darstellten. Paul Avrich (1980/2006) schätzt die Zahl auf mehrere Hundert allein in den Vereinigten Staaten. Eines ihrer Organe war das *Modern School Magazine*. Die Zeitschrift erschien von 1912 bis 1922, jede Ausgabe enthielt eine Leseliste mit einschlägiger Literatur, die auf Tolstoi verwies, aber auch auf Dewey, den jungen Alexander Neill, auf Emerson, Fourier, Bronson Alcott und viele andere. John Dewey besuchte die Modern School mehrfach und äusserte sich dazu auch öffentlich.

In New York gründete 1910 eine Gruppe freiheitlicher Erzieher die *Francisco Ferrer Association*. Aus ihr ging ein Jahr später die *Modern School of New York* hervor. Die

⁴⁷ Seit 1901 erschien das *Boletín de la Escuela Moderna*. Zudem unterhielt die Schule einen eigenen Verlag. Hier erschien unter anderem Anselmo Lorenzos Übersetzung von Charles Letourneaus (1831-1902) psychologischer Ethik (Barcelona 1905) sowie die zweite Auflage von Francisco Ferrers *Origen del cristianismo* (Barcelona 1906).

Vereinigung ist nach dem spanischen Anarchisten und Pädagogen Francisco Ferrer⁴⁸ benannt worden, der die *Escuela Moderna* in Barcelona gegründet hatte. Ferrer war am 13. Oktober 1909 in Spanien hingerichtet worden, die Schule in New York sollte seine Prinzipien der freien Erziehung neu verwirklichen (Fidler 1985). Zu den Gründern gehörten bekannte Anarchisten wie Leonard Abbott, Alexander Berkam oder Emma Goldman.⁴⁹ Der erste Unterricht fand auf dem St. Mark's Place in der Lower East Side statt.

Die Schule in Manhattan begann mit neun Schülern, unter ihnen der Sohn von Magaret Sanger, die die amerikanische *Birth Control League* gegründet hatte.⁵⁰ Leiter der Modern School war der später sehr bekannte Philosoph Will Durant,⁵¹ zu den Lehrkräften gehörten die Maler Robert Henri und George Bellows sowie die Schriftsteller Jack London und Upton Sinclair. Auch Magaret Sanger gab Lektionen. Einer der Schüler war etwa der Fotograf und Surrealist Man Ray. Die Modern School verliess New York 1914 und zog nach New Jersey. Der Grund des Wegzuges waren polizeiliche Untersuchungen gegen verschiedene Mitglieder ihres Erwachsenenprogramms, aber auch Aggressionen anderer anarchistischer Gruppen.

⁴⁸ Francisco Ferrer Guardia (1859-1909) wuchs in einem katholischen Elternhaus auf. Mit zwanzig Jahren war er Republikaner, Antikleriker und Freimaurer. Im September 1886 war er am katalanischen Aufstand beteiligt, nach dessen Scheitern er ins Exil ging. Ferrer wurde Sekretär von Manuel Ruiz Zorilla (1834-1895), der von Paris aus den Aufstand mit Hilfe des abtrünnigen Generals Villakampa organisiert hatte. In Paris lernte Ferrer auch Anselmo Lorenzo (1842-1914) kennen, der ihn mit der Philosophie des Anarchismus bekannt machte. Lorenzo hatte 1870 die spanische Sektion der Asociacon Internacional de los Trabajadores gegründet, einer Vereinigung von Internationalisten.

⁴⁹ Emma Goldman (1869-1940) wuchs in einem jüdischen Ghetto in Russland auf und zog 1883 mit ihrer Familie nach St. Petersburg. Mit fünfzehn Jahren wurde sie nach Amerika geschickt, nachdem sie sich geweigert hatte, den Ehe Kandidaten, den ihr Vater für sie ausgesucht hatte, zu akzeptieren. Nach dem *Haymarket-Riot* 1886 in Chicago, in dessen Verlauf vier Anarchisten gehängt wurden, bekam Goldman Kontakt zu den amerikanischen Anarchistenzirkeln. Sie ging nach New York, ihr Talent als Rednerin wurde von Johann Most (1846-1906) erkannt, dem Herausgeber einer deutschsprachigen Anarchistenzeitschrift. Nach dem Bruch mit Most wurde Goldmann von den Schriften Peter Kropotkins (1842-1921) beeinflusst. Mit der Philosophie der „direkten Tat“ war sie an verschiedenen Anschlägen beteiligt und wurde mehrfach verurteilt, zuletzt wegen ihrer massiven Kampagne gegen den Ersten Weltkrieg. 1917 wurde sie nach Russland ausgewiesen und konnte die Russische Revolution als Augenzeugin verfolgen. Der Bruch mit den Bolschewisten erfolgte 1921 nach dem Aufstand in Kronstadt. Emma Goldman und ihr Begleiter seit 1892, Alexander Berkman (1870-1936), gingen nach England. Durch die Scheinheirat mit einem walisischen Bergmann erhielt Emma Goldman einen englischen Pass und konnte unbehelligt reisen und Vorträge halten. 1936, mit 67 Jahren, nahm sie am Spanischen Bürgerkrieg teil. Ein später Brief an John Dewey (vom 3. Mai 1938) zeigt, dass sie sehr hellichtig war im Blick auf die Einschätzung des Bolschewismus, bei der sie zwischen Lenin und Stalin keinen Unterschied machte. (Dokument in: The Emma Goldman Papers: http://sunsite.berkeley.edu/cgi-bin/db_fecth_gold.pl?file_base=lett26)

⁵⁰ Der Slogan war „No Gods and no Masters“. Magaret Sanger (1879-1966) war Krankenschwester und später Journalistin in New York. Ihr monatlicher Rundbrief *The Women Rebel* prägte den Ausdruck „Birth Control“.

⁵¹ William James Durant (1885-1981) stammte aus einem katholischen Elternhaus und wurde streng religiös erzogen. Von 1900 an besuchte er die Jesuitenschule in Jersey City, aber nach der Graduierung 1907 wurde er zunächst Reporter für das New York Evening Journal und dann Lehrer am katholischen Seton Hall College in South Orange, New Jersey. Das College war 1856 gegründet worden und ihm angeschlossen war ein Priesterseminar, dem Durant 1909 beitrug. 1911 verliess er South Orange und ging mittellos nach New York, wo er die Zirkel der Anarchisten kennenlernte und dann Leiter der Modern School wurde. Einer der Sponsoren der Schule, Alden Freeman (1862-1938), Sohn eines Hauptaktionärs von Standard Oil, schickte ihn im Sommer 1912 nach Europa, um seinen Horizont zu erweitern. Als Durant zurückkehrte, verliebte er sich in eine dreizehnjährige Schülerin, die er ein Jahr später heiratete. Daraufhin gab er seinen Posten als Lehrer und Schulleiter der Modern School auf und studierte an der Columbia University, finanziert wiederum durch Alden Freeman. Durant promovierte 1917 in Philosophie, sein Lehrer war John Dewey. Sein Hauptwerk, *The Story of Philosophy*, erschien 1926 in der Hardcover-Version und verkaufte sich über zwei Millionen Mal. Durant hatte nie eine akademische Position inne und lebte als unabhängiger Schriftsteller.

Die Ferrer Association kaufte in Stelton ganz in der Nähe der Stadt New Brunswick ein grosses Areal, das nach und nach 140 Morgen Land umfasste. Hier wurde die Ferrer Colony errichtet, wo sich bis 1919 etwa hundert Familien ansiedelten. Die Kolonie hatte keine Verfassung, sie dauerte so lange, wie die Mitglieder blieben und zusammenarbeiteten. Niemand durfte über andere bestimmen und keiner setzte allgemeine Standards, denen alle folgen mussten. Das Land wurde für 100 Dollar pro Morgen erworben und für 150 Dollar an die Kolonisten weiterverkauft. Bis 1922 sind 90 feste Häuser gebaut worden, im Mittelpunkt der Siedlung stand die Schule. Viele der Kolonisten arbeiteten in New York, das mit dem Zug erreicht werden konnte. Anders als die Gründungen im 19. Jahrhundert war es also keine geschlossene Kolonie.

Die *Modern School of Stelton* in New Jersey hatte bis 1953 Bestand und inspirierte zahlreiche andere Gründungen, die alle „modern schools“ genannt wurden. Sie waren alle ähnlich organisiert.

- Auch die Schule in Stelton kannte kein formales Curriculum,
- der Besuch des Unterrichts war freiwillig
- und es gab keinerlei Versuche, die Kinder zu disziplinieren, weder durch Strafen noch durch künstliche Anreize.
- Gelernt wurde aus Büchern, Lesen war ein hohes Gut, aber wesentliche Lernmedien waren auch das Spiel der Kinder, ihre Erfahrungen in der Natur und Projekte der Handarbeit.

Der Kunstlehrer der Schule war für einige Jahre der ungarische Maler Hugo Gellert⁵² und Drucken lernten die Kinder bei dem Anarchisten Joseph Ishill.⁵³

Einer der politischen Agitatoren der Schule war der Schriftsteller Leonhard Abbott,⁵⁴ der 1910 ein Buch über Ferrer und seine Schule in Barcelona veröffentlicht hatte (Abbott 1910). Die beiden Leiter waren erfahrene Pädagogen, nämlich Elizabeth Byrne Ferm und ihr Mann Alexis Ferm, die zuvor eine eigene Schule in Brooklyn geführt hatten. Diese Schule, das Children's Playhouse, wurde wie ein Kindergarten geführt, in dem die Eigenaktivität und die Kreativität der Kinder gefördert wurden. Diese Prinzipien bestimmten auch das Lernen in der Modern School. Die Kinder lernten, wie man druckt, webt oder einen Garten anlegt. Das Lernen war, wie man heute sagen würde, produktorientiert. Das Buch *Voice of the Children* haben die Schülerinnen und Schüler selbst geschrieben, redigiert und gedruckt. Es gibt von diesem Buch mehrere Ausgaben, die Methode wurde bei verschiedenen Jahrgängen angewendet (Daten nach Modern School Collection).

Die Schule wurde von den Eltern finanziert, die der Arbeiterklasse angehörten und anarchistischen Bewegungen nahestanden. Während der Depression in den Dreissiger Jahren verloren vielen Eltern ihre Arbeit und mussten ihre Kinder von der Schule nehmen. 1938

⁵² Hugo Gellert (1892-1985) stammte aus Budapest und kam 1906 mit seiner Familie in die Vereinigten Staaten. Er war Kommunist und prägte eine politische Form der Kunst. Er arbeitete für verschiedene Zeitschriften, darunter auch den New Yorker, 1925 ging er zur New York Times. 1934 illustrierte Gellert *Das Kapital* von Karl Marx.

⁵³ Joseph Ishill (1888-1966) stammte aus Rumänien und kam 1909 in die Vereinigten Staaten. Er war gelernter Drucker und wurde in New York Anhänger des Anarchismus. Ishill war einer der bekanntesten anarchistischen Verleger. Er gab die Zeitschrift der Modern School heraus und verlegte mit der Oriole Press von Emma Goldman bis Elisée Reclus alle wichtigen Autoren des internationalen Anarchismus.

⁵⁴ Leonhard Dalton Abbott (1878-1953) stammte aus Liverpool und wanderte 1897 in die Vereinigten Staaten aus. Er war bis 1905 Arbeiter, danach machte er eine Karriere als Journalist und Schriftsteller. Er war einer der Herausgeber der Zeitschrift *Current Opinion* und langjähriger Präsident der Free Speech League.

besuchten nur noch dreissig Kinder die Modern School von Stelton. Bestimmte Räume der Schule mussten vermietet werden. Auch die Umwelt änderte sich. 1940 kaufte die Regierung Land auf und errichtete eine Militärbasis in der Nähe der anarchistischen Schule. 1940 feierte die Schule ihr 25jähriges Bestehen, ein Jahr zuvor war Elizabeth Ferm gestorben und die Schule verlor ihre pädagogische Mitte. Ihr Mann Alexis zog sich 1948 aus der Schulleitung zurück. Die Schule blieb noch einige Jahre geöffnet und wurde 1953 dann definitiv geschlossen.

Damit endet meine Geschichte. Sie zeigt zweierlei, die pädagogische Vielfalt dessen, was mit dem blassen Ausdruck „Reformpädagogik“ belegt wird, und die klare politische Zuordnung. Reformpädagogik ist wesentlich ein linkes Projekt. Die Ausnahme ist Deutschland. Nur hier haben auch konservative Gesellschaftstheorien Einfluss auf die Erziehungsreform vor und nach dem Ersten Weltkrieg genommen, was vor allem mit der romantischen Idee der sozialen „Gemeinschaft“ zu tun hat. Freiheit und Demokratie haben andere Voraussetzungen, auch und gerade in der Erziehung.

Literatur

Quellen

- Adler, F.: Creed and Deed. A Series of Discourses. New York: G.P. Putnam's Sons 1880.
- Adler, F.: An Ethical Philosophy of Life Presented in Its Main Outlines. New York: A. Appleton and Company 1918.
- Bagley, W.C.: An Essentialist's Platform for the Advancement of American Education. In: Educational Administration and Supervision Vol. 24 (April 1938), S. 24-56.
- Bakunin, M.A.: L'instruction intégrale. In: Egalité (Genève) n° 28-31, 31 juillet à 21 août 1869.
- Bobbitt, J.F.: The Elimination of Waste in Education. In: Elementary School Teacher Vol. 12, No. 6 (1911/1912), S. 259-271.
- Brémand, N.: Campuis. Une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry. Paris: Editions du Monde Libertaire 1992.
- Case, R.D.: The Platoon Schools in America. Stanford, CA: Sanford University Press 1931.
- Cobb, St.: The Romance of Beginnings. In: Progressive Education Vol. VI (January 1929), S. 66-73.
- Courtis, St.: The Gary Public Schools: Measurement of Classroom Products. New York: General Education Board 1919.
- Förster, F.W.: Erlebte Weltgeschichte, 1869-1953. Memoiren. Nürnberg: Glock und Lutz 1953.
- Groszman, M.P.E.: The Career of the Child from Kindergarten to the High School. New York: Badger 1911.
- Hartwell, S.O.: A Side-Light on Platoon Schools. In: The Elementary School Journal Vol. 25, No. 6 (February 1925), S. 437-441.
- Maxwell, W.H.: Nineteenth Annual Report of the Superintendent of Schools for the Year Ending July 31, 1917. New York 1917.
- Michel, L.: Mémoires. Paris 1886. Repr. Nachdruck: Paris: Edition La Découvertes&Syros 2002.

- Misner, P.J.: Informing Parents of Guidance Needs. In: Education Vol. 58, No. 10 (June 1938), S. 612-617.
- Misner, P.J.: In-Service Education Comes of Age. In: Journal of Teacher Education Vol. 1, No. 1 (1950), S. 32-36.
- Misner, P.J./LaCrosse, R.: Parents are Partners. In: Educational Leadership Vol. 3. No. 5 (February 1946).
- Modern School Collection. O.J.
http://www.libraries.rutgers.edu/rul/libs/scua/modern_school/modern.shtml
- Nearing, S.: The New Education: A Review of Progressive Educational Movements of the Day. Evanston, Illinois: Row, Petersen&Co. 1915.
- Nieuwenhuis, F.D.: L'École libre. In: Société Nouvelle (1894).
- Nieuwenhuis, F.D.: L'éducation libertaire. In: Temps nouveaux No. 12 (1900).
- Reclus, E.: L'avenir des nos enfants. In: La Commune. Almanach socialiste pour 1877. Geneve 1877.
- Robin, P. : De l'enseignement intégral. In: La Philosophie positive (sept./oct. 1869).
- Tolstoi, L. : La liberté de l'école. Paris: Savine 1888.
- Tolstoi, L.: Oeuvres Complètes, T. XIII: Articles pédagogiques de la revue IASNAIA-POLIANA, 1862. L'École de Iasnaia-Poliana en novembre et décembre 1862. Paris: Stock 1905.
- Tolstoi, L. N: Gesammelte Werke. Hrsg. v. R. Löwenthal. I. Serie: Sozial-ethische Schriften. Band 8/9: Pädagogische Schriften, Erster und zweiter Band. Übers. v. O. Buek. Jena 1907.
- The Progressive Education Association. Frederic L. Redefer Interviewed by James I. Hymes, Jr. In: Childhood Education (October 1975), S. 25-29.
- The Purposes of Education in American Democracy. Washington DC: Educational Policies Commission 1938.
- Wirt, W.A.: Scientific Management of Schoolplants. In: The American School Board (February 1911).

Darstellungen

- Avrich, P.: The Modern School Movement. Anarchism and Education in the United States, Princeton, N.J.: Princeton University Press 1980. Neuauflage 2006.
- Baillargeon, N.: Education et liberté. Tome I: 1793-1918. Montréal: LUX Editeur 20005.
- Beresneva, N.: Tolstois freie Didaktik: Eine deskriptive Analyse der Erziehungskonzeption Tolstois in seinen Schulbüchern. Lizentiatsarbeit Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich Allgemeine Pädagogik). Ms. Zürich 2008.
- Callahan, R.E.: Education and the Cult of Efficiency. Study of the Social Forces That Have Shaped the Administration of the Public Schools. Chicago: The University of Chicago Press 1962.
- Fidler, G.: The *Escuela Moderna*-Movement of Francisco Ferrer: "Por la Verdad y la Justicia." In: History of Education Quarterly Vol. 25, Nos. 1/2 (Spring-Summer 1985), S. 103-132.
- Filloux, J.-C.: Tolstois pédagogue. Paris: Presses Universitaires de France 1996.
- Hayes, W.: The Progressive Education Movement: Is It Still a Factor in Today's Schools? Lanham/New York/Toronto/Plymouth, UK: Rowman&Littlefield Education 2006.
- Mintzer Lichtman, E.: The Zest for Learning: Founding and Early Years of Francis Parker School. In: The Journal of San Diego History Vol. 39, No. 3 (Summer 1993).
- Mirel, J.: The Rise and Fall of an Urban School System. Detroit, 1907-1981. Second Edition. Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press 1999.

Mohl, R.A.: Schools, Politics and Riots: The Gary Plan in New York City, 1914-1917. In: *Paedagogica Historica* Vol. 15 (1972), S. 39-72.

Murphy, D.: *Tolstoy on Education*. Dublin: Irish Academic Press 1992.

Ravitch, D.: *The Great School Wars, New York City, 1805-1973. A History of the Public Schools as Battlefield of Social Change*. 2nd Ed. New York: Basic Books 1986 (erste Aufl. 1974)

Ravitch, D.: *Left Back. A Century of Failed School Reforms*. New York: Simon and Schuster 2000.